

Dokumentace k podání Petiční komisi UK

Toto podání se týká podezření ze závažného porušování publikační a akademické etiky prof. Lenkou Šulovou přinejmenším ve dvou směrech. Jednak jsou to mnohočetné případy plagiátorství v její klíčové knižní publikaci, kterou vydalo nakladatelství Univerzity Karlovy Karolinum. Za druhé je to opakované publikování stejných textů pod jinými názvy, kdy opakovaná vydání téhož textu či koláže z předchozích textů jsou vydávány za publikace a jako takové vykazovány v seznamu publikací.

Jak plagiátorství, tak opakované vydávání stejných textů, tj. autoplagiátorství, lze považovat za prohřešky s celouniverzitním dopadem. Kniha *Raný psychický vývoj dítěte* byla základem habilitace prof. Šulové a vyšla v univerzitním nakladatelství Karolinum. Životopis L. Šulové se seznamem publikací, který obsahuje opakovaně vydané texty, byl základem např. pro stanovisko komise k jejímu jmenování profesorem. Proto je vhodné, aby se věcmi zabývaly univerzitní orgány. Vyřešení otázek kolem publikační činnosti prof. Šulové není ale jen v zájmu univerzity, ale i v zájmu odborné obce psychologů a sociálních vědců.

1. Raný psychický vývoj dítěte

Práce *Raný psychický vývoj dítěte* vyšla v edici Učební texty nakladatelství Karolinum ve dvou vydáních v letech 2004 a 2010. Zároveň byla tato práce podle dostupných zdrojů (životopis L. Šulové) v r. 2004 obhájena jako habilitační práce. Nejedná o práci obsahující nové vědecké poznatky, ale o práci, jejíž ambice jsou čistě v oblasti výuky. V textu lze identifikovat celou řadu téměř doslovných nebo jen mírně reformulovaných přejímek z cizích textů, které nejsou nijak označené a většinou není odkazováno na jejich zdroj, a pokud ano, z formy ani textu práce nevyplývá, že se jedná o rozsáhlou doslovnou či téměř doslovnou citaci. Takové využití cizích textů má zjevný charakter plagiátorství. Zdrojovými texty byly často diplomové či jiné studentské práce vedené prof. Šulovou, ale i široce známé učebnice.

Obvinění z plagiátorství je v akademickém prostředí mimořádně závažné, proto bylo při tvorbě tohoto podání zvažováno, zda se v je v tomto případě skutečně vhodné hovořit o plagiátorství. Při přípravě rozsáhlejšího textu se může snadno stát, že se nepodaří adekvátně vyhovět formálním standardům pro přejímky cizích textů, případně že omylem dojde k bezděčnému převzetí fragmentů textu či určitých formulací. Nicméně případ práce L. Šulové se dá těžko považovat za omyl, redakční nedostatek nebo bezděčné opomenutí. V textu práce byla nalezena celá řada pasáží převzatých z různých textů. Charakter a rozsah použití těchto cizích textů vylučuje, že by se mohlo jednat o omyl, např. nedopatřením neoznačenou doslovnou citaci. Pasáže převzaté z jiných zdrojů jsou zapojeny do textu a doplňovány jiným materiálem v rámci jednoho odstavce, v pasážích jsou občas pozměňována slova či přehazováno pořadí vět v souvětí apod. V některých případech je původní text doplňován a rozšiřován jinými, snad původními vsuvkami. I když není pochyby o zdrojovém textu a převzaté texty nelze označit za parafrázi, natož za vlastní reformulaci myšlenek z jiného zdroje, prozrazuje způsob zacházení s cizími texty cílenou práci.

V některých případech je na původní texty i odkazováno, ale z odkazů není zřejmé, že se jedná o doslovné nebo téměř doslovné převzetí rozsáhlejších částí textu. Ve většině případů však odkaz na zdroj v místech, kde se objevuje převzatý materiál, zcela chybí.

Příloha tohoto podání obsahuje dokumentaci shod v textu práce prof. Šulové a textech jiných prací. Nejedná se o vyčerpávající analýzu práce, není vyloučeno, že i další části jsou přejaty z jiných textů. Nicméně i kdyby byl zbytek práce prof. Šulové původní, zde dokumentovaný rozsah plagiátorských přejímek představuje frapantní porušení publikační etiky a etického kodexu UK, zejména čl. 13 části II, ale i dalších ustanovení. Takovéto chování není slučitelné s působením vysokoškolského pedagoga a vědeckého pracovníka.

Dokumentace převzatých míst

Toto podání si neklade za cíl poskytnout kompletní dokumentaci míst v textu, která lze považovat za případy plagiátorství. Poskytuje pouze doklady, z nichž je zřejmé, že rozsáhlé části práce lze považovat za plagiát. Pro každý z nalezených zdrojů je zde předvedeno srovnání jedné či několika pasáží u LŠ a v originále. Dále jsou pak uvedeny odkazy na strany a odstavce ve zdrojových textech a u LŠ, kde se text shoduje nebo vykazuje minimální odlišnosti.

Zdroj: Langmeier, Krejčířová: Vývojová psychologie (strany uvedeny podle vydání v nakladatelství Grada, 1998). Zkracováno VPLK

Zkracováno VPLK

VPLK, s. 37, poslední odstavec	RPV, s. 40, 5. odstavec
Průběh jednoho, několik sekund trvajícího, dobře synchronizovaného cyklu při hravém kontaktu dítěte a matky popisují Brazelton a spol. (1975) takto: po pomalém zahájení (vzbuzení zájmu o signální podnět reprezentovaný druhou osobou) následuje vzájemná orientace zajišťující pozici z očí do očí (včetně celého postavení hlavy a těla), dále pak pozdravení (mimikou, vokalizací, popř. později úsměvem); cyklus vrcholí v hravém „dialogu“, do něhož jsou zapojeny zpravidla všechny smyslové modalities a který přináší vrchol radostného vzrušení. Pozornost dítěte je v této době ovšem krátkodobá, a tak následuje oslabení a konečně až odvrácení zájmu. Matka zpravidla citlivě sleduje cyklus zájmu zahájený dítětem i pozdější pokles jeho pozornosti [...]	T. B. Brazelton popsal v roce 1975 dobře synchronizovaný cyklus při hravém kontaktu s dítětem takto: po malém "zahájení" (vzbuzení zájmu o signální podnět, reprezentovaný druhou osobou) následuje "vzájemná orientace", zajišťující optimální pozici "z očí do očí" (včetně celého postavení těla a hlavy), dále pak "pozdravení" (mimikou a vokalizací, později úsměvem), cyklus vrcholí v hravém "dialogu", do něhož jsou zapojeny zpravidla všechny smyslové modalities a který přináší vrchol radostného vzrušení. Vzhledem ke krátkodobosti pozornosti novorozence brzy následuje oslabení a odvrácení zájmu. Matka citlivě sleduje pokles pozornosti dítěte a přizpůsobuje se mu (Brazelton, 1975).

<p>VPLK, s. 47-50 (začíná poslední větou na s. 47)</p>	<p>RPV, s. 44-46 (začíná na 7. řádku odspodu na s. 44; v úryvku se střídají doslovně převzaté pasáže s mírně přeformulovanými pasážemi, příp. vsuvkami jiného původu)</p>
<p>Gesell formuloval některé zákonitosti vývoje, které podle něho platí sice obecně, ale evidentně byly odvozeny hlavně z vývoje kojenecké motoriky:</p>	<p>který vyslovil obecně platné vývojové principy, jež jsou odvozeny z vývoje kojenecké motoriky.</p>
<p>1. Princip vývojového směru (gradientu) naznačuje zákonitý posun v prostoru během času, tj. postupné ovládnutí jednotlivých částí těla podle tělesného růstu (obr. 7). a) Postup <i>kefalokaudální</i> naznačuje, že ovládnutí těla postupuje stejným směrem jako somatický růst – od hlavy k patě; napřed tedy začíná dítě aktivně ovládat (zvedat) hlavičku, pak v pasivním sedu vyrovnává nejprve krční a později i bederní část páteře, pohybuje se při lezení po kolenou, až se nakonec postaví na chodidla. b) Postup <i>proximodistální</i> naznačuje posun od centra těla k periférii; pohyby horních i dolních končetin začínají aktivně celkovými pohyby především v ramenních a kyčelních kloubech a postupně přecházejí k zápěstí a na prsty, resp. na chodidla. c) Postup <i>ulnoradiální</i> naznačuje posun od malíčkové strany dlaně k palcové při aktivním úchopu, tj. směrem ke kleštovému úchopu mezi palec a ukazováček („špetka“).</p>	<p>I. Princip vývojového gradientu (směru). Jednotlivé části těla jsou ovládány postupně podle somatického růstu. Motorický vývoj probíhá ve třech směrech: - směr kefalokaudální - od hlavy (kefale) k "ocas" (kauda). Dítě aktivně zvedá hlavičku, pasivně sedí, narovná nejprve krční, posléze bederní páteř, nejprve leze po kolenou, potom se staví na chodidla. Od aktivity okohybných a mimických svalových skupin postupuje přes krční, hrudní a bederní páteř k dolním končetinám; - směr proximodistální - vývojový postup od centra těla k periférii. Pohyb dolních i horních končetin postupuje od celkových pohybů velkými klouby - kmitání, kroužení, k pohybům prstů, jemné motorice; - směr ulnoradiální - od ulnární strany dlaně směrem k palci. Vývoj úchopu postupuje od reflexního úchopu přes hrabavé uchopování s položením malíku na podložku, přechází na hrabavé uchopování s dlaní k podložce, radiální s opozitem palce až ke klíšťkovému - palec, ukazovák.</p>
<p>2. Princip střídavého „proplétání“ antagonistických neuromotorických funkcí je patrný zejména ve střídání dominance flexorů a extenzorů (obr. 8). Lze to sledovat např. v tom, jak ostře flektované končetiny novorozence jsou vystřídány aktivní extenzí dolních končetin dítěte osmítýdenního. Reciproční proplétání od-</p>	<p>2. Princip střídavého proplétání antagonistických neuromotorických funkcí je patrný zejména při střídání dominance flexorů a extenzorů nebo při střídání vývojových "výbojů" či skoků a období uklidnění, "konsolidace", případně návratu k relativně nižší úrovni dovednosti či funkce.</p>
<p>pořádá obecnému procesu vývoje podél spirály směrem ke konečné zralosti. Jinak řečeno: dítě si osvojuje specifické funkce tak, že dosáhne určitého stupně dokonalosti a pak se zdánlivě vrací k dřívějšímu způsobu, aby mohlo překonat dosavadní výkon a postoupit na vyšší úroveň. Tento občasný zpětný postup znamená příležitost, kterou příroda poskytuje dítěti, aby mohlo konsolidovat své schopnosti a mobilizovat své potence pro další vývoj. Jinak bychom tedy mohli některá období označit jako období výbojů a jiná opět jako období konsolidace.</p>	<p>3. Princip funkční asymetrie odkazuje na tendenci k postupné specializovanosti pravé a levé strany těla, a to opět na stále vyšší úrovni (obr. 9). Symetrické rozložení končetin, které převládá ve spontánní poloze za bdělého stavu u nedonošených dětí, je u zralých novorozenců (a zejména ve věku kolem jednoho měsíce) vystřídáno pozicí převážně asymetrickou, s hlavou většinou otočenou na jednu stranu a s horními i dolními končetinami v extenzi na té straně, k níž je obličej přivráten, a kontralaterálně s končetinami ve flexi. Tento tonický šijový reflex (obr. 10) ustupuje kolem tří měsíců a je nahrazován symetrickým rozložením končetin,</p>
<p>3. Princip funkční asymetrie odkazuje na tendenci k postupné specializovanosti pravé a levé strany těla, a to opět na stále vyšší úrovni (obr. 9). Symetrické rozložení končetin, které převládá ve spontánní poloze za bdělého stavu u nedonošených dětí, je u zralých novorozenců (a zejména ve věku kolem jednoho měsíce) vystřídáno pozicí převážně asymetrickou, s hlavou většinou otočenou na jednu stranu a s horními i dolními končetinami v extenzi na té straně, k níž je obličej přivráten, a kontralaterálně s končetinami ve flexi. Tento tonický šijový reflex (obr. 10) ustupuje kolem tří měsíců a je nahrazován symetrickým rozložením končetin,</p>	<p>3. Princip funkční asymetrie je tendence k postupné specializovanosti pravé a levé strany těla a to opět na stále vyšší úrovni. Nedonošenec vykazuje převahu symetrického rozložení končetin (chybí tonickošijný reflex), novorozenec má reflexivně asymetrické rozložení končetin (obličej k jedné straně, poloha šermíře), kojeneček přibližně ve třech měsících zaujímá spontánně symetrické rozložení končetin, které začíná aktivně ovládat. Dochází k uvolnění rukou a k rovnoměrnému reagování na podněty z obou stran. Přibližně v šestém měsíci začíná preferovat uchopování předmětů jednou rukou, což však ještě neznamená, že to bude ruka dominantní. A takto lze pokračovat až k projevům laterality ve třech letech či v této souvislosti zmínit dominanci levé a pravé hemisféry.</p>

které však nyní kojeneček začíná aktivně ovládat: sahání po předmětech má tak ráz symetrických, zprvu špatně koordinovaných, popř. zcela neúspěšných pokusů (dítě se „třeše“ oběma rukama na blízký předmět). Po šestém měsíci jsou tyto pokusy znovu nahrazeny unilaterálním natahováním a uchopováním předmětů jednou rukou – obvykle tou, která je k předmětu blíže (dítě tedy ruce střídá a v kojeneckém věku neupřednostňuje žádnou stranu těla, dominance ruky se vyhraňuje až v druhém a výrazněji ve třetím roce věku, ale u některých dětí i ještě později).

4. Princip individualizace (individuálně řízené maturace). Každé dítě se rodí jako jedinečné individuum s docela svérázným způsobem růstu, i když zákonitá sekvence vývoje je obecně zachována; každé je jiné a má svérázné znaky, které lze sledovat od narození až do dospělosti.

5. Princip autoregulace. Vývoj je v podstatě spojitý proces postupu na stále vyšší úroveň, přičemž však k pokrokům v jednotlivých oblastech nedochází hladce a vyrovnaně. U všech dětí pozorujeme naopak výkyvy, fluktuace, které jsou řízené dítětem samým při přechodu na vyšší stupeň. Tak si tedy dítě, kterému nediktují-

4. Princip individuace Vývoj každého dítěte je zcela jedinečný a nezaměnitelný, i když jsou zachovány zákonité vývojové sekvence.

Specifické znaky náležející právě jen určitému jedinci lze sledovat již od prenatálního období. Navzdory obecně platným vývojovým krokům společným pro všechny lidské jedince je každý jednotlivec ve vývoji i aktuálních projevech jedinečný.

5. Princip autoregulace

Vývoj člověka probíhá jako spojitý postup na stále vyšší úroveň, avšak pokrok nenastává v jednotlivých vývojových oblastech izolovaně, ale propojeně, v interakci, s mnoha výkyvy, které jsou řízeny dítětem samým. Dítě si samo reguluje množství stimulů, které přijme a je schopno zpracovat.

VPLK, s 65, 2. odstavec	RPV, s. 62-63 (přelom stran)
<p>Dítě bývá v tomto období většinou pozitivně laděné, rozvoj hybnosti mu dodává pocit síly, moci a autonomie. V době separace od matky dochází u něj naopak k poklesu nálady, k zpomalení pohybů a snížení zájmu o okolí, pozornost dítěte se zaměřuje dovnitř ve snaze vybavit si již vznikající představu („mentální reprezentaci“) matky. Dle Mahlerové jde o jakési miniaturní anaklitické deprese, které jsou však adaptivní a pomáhají dítěti zvládnout krátkodobé odloučení od matky.</p>	<p>Dítě bývá v období 10.-16. měsíce většinou pozitivně laděné. Rozvoj lokomotoriky mu dává pocit síly, moci a autonomie. V době separace od matky však je nálada pokleslá, snižuje se zájem o okolí. M. Mahlerová se domnívá, že pozornost dítěte se zaměřuje dovnitř ve snaze vybavit si již vznikající představu - "mentální reprezentaci matky. Tyto miniaturní anaklitické deprese (deprese ze ztráty opory) jsou však důležitým procvičením a pomáhají dítěti zvládnout krátkodobé odloučení od matky /Mahler, 1975/.</p>

Některé další shody:

VPLK, s. 57, konec odst. 2 od „... počátek reprodukční asimilace“ po „...(rozlišování situací)“ použito v RPV, s. 50, 5. řádek zdola; v celém popisu Piagetových etap sensorimotorické inteligence (RPV s. 50-51) je řada obsahových a formulačních shod s VPLK, s. 56-58, ale ne kontinuálně.

VPLK, s. 53, odst. 3, odstavec volně použit v RPV, s. 52, odst. 5.

VPLK, s. 63, odst. 3 až 4, zejména 4, jsou ve zhuštěné podobě použity v RPV, s. 56, druhý odst. od konce.

VPLK, s. 64-65, různé fragmenty v popisech stadií separace a individuace jsou použity, s mírnými obměnami a proložené jiným materiálem, na s. 82-84 RPV

VPLK, s. 65, odst. 3, první tři řádky použity v RPV, s. 63, začátek odst. 7

VPLK, s. 65, odst. 4, odstavec použit v RPV, s. 63-64 (přelom stran)

VPLK, s. 79 na začátku strany, Bowlbyho fáze separační reakce s popisem v mírně reformulované podobě použity v RPV, s. 63, odst. 3-6.

VPLK, s. 86, v posledním odstavci od „Nyní již...“ po „... už to rozčleňuje (... rozčleněném názoru...)“ použito v RPV, s. 69 ve 2. odstavci

Zdroj: Příhoda, Ontogeneze lidské psychiky I. SPN, 1963.

Klasifikace her v Příhodově učebnici na str. 208-209 (příp. 229-230 v jiných vydáních) je použita v RPV, s. 76-77. V závěru pasáže je sice uveden odkaz na Příhodu, ale není zřejmé, že se jedná o doslovné převzetí výčtu včetně příkladů.

Příhoda, s. 208	RPV, s. 76-77
<p>I. Hry nepodmíněně reflexní (instinktivní):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. experimentální (cloumání předmětem, tahání, chňapání, kousání); 2. lokomoční (pobíhání, skákání, přeskakování, poletování, hopkání, plavání); 3. lovecké (honičky, vyskakování na partnery, trkání, číhání, pohyby s fiktivní kořistí); 4. agresivní a obranné (škádlení, pronásledování, unikání, bojové zápasení; hra na schovávanou); 5. sexuální (dvoření, milostné zápasení, upejpání, laskání); 6. sběratelské (sbírání lesklých předmětů; sbírání známek). <p>II. Hry senzomotorické:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. dotykové a haptivní (uchopování a ohmatávání předmětů, chumláni a trhání, lechtání olizování); 2. motorické: <ol style="list-style-type: none"> a) házení a vrhání; b) neobvyklá lokomoce (lezení na stromy, na žebříky, chození zpět, po špičkách, přemetování); c) manipulace předměty; d) hry atletické; e) hry rytmicko-taneční; 3. sluchové: <ol style="list-style-type: none"> a) bubnování, troubení, zvonění; b) povykování; c) výskání, pokřikování, řev; d) pískání; e) hry hudebně-rytmické; 4. zrakové: <ol style="list-style-type: none"> a) děláni ohniček; b) zrcadlení a hra s paprskem; c) hra s krasohledem; d) prohlížení obrázků a hra s barevnými předměty. <p>III. Hry intelektuální:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. funkční (houpání na dřevěném koni, přelévání vody, brouzdání, přihrávání nádoby pokličkou a odkrývání, přesypávání písku, hrabání tunelů, děláni rybníčků); 2. námětové (na listonoše, na lékaře, na konduktéra; na psa, na koně); 3. napodobivé (mytí nádobí, utírání prachu, kouření, holení, nasazování brýlí); 4. fantastické (ošetřování loutky, užití prutu jako ručnice, hovor s vymyšlenou osobou); 5. konstruktivní (stavění, vystřihování, klížení předmětů, řezání, zatloukání hřebíků, děláni vozíku, děláni mýdlových bublin); 6. hlavolamné a skládací (otvírání kouzelných skřínek, vymotávání kroužků z drátěné hračky, skládání obrázků z rozhozených kostek nebo destiček); 7. kombinační (šachy, dáma; řešení kryptogramů, rébusů, šarád, křížovek). <p>IV. Hry kolektivní:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. soutěživé: <ol style="list-style-type: none"> a) míčové; b) akrobatické; c) lehkootletické; d) střílení do terče; <p>208</p>	<p>1. Hry nepodmíněně reflexní (instinktivní) - experimentální (cloumání předmětem, tahání, chňapání, kousání), lokomoční (pobíhání, skákání, přeskakování, poletování, hopkání, plavání), lovecké (honičky, vyskakování na partnery, trkání, číhání, pohyby s fiktivní kořistí), agresivní a obranné (škádlení, pronásledování, unikání, bojové zápasení, hra na schovávanou), sexuální (dvoření, milostné zápasení, upejpání, laskání), sběratelské (sbírání lesklých předmětů, sbírání kamínků, knoflíků).</p> <p>2. Hry senzomotorické - dotykové a haptivní (uchopování a ohmatávání předmětů, chumláni a trhání, lechtání, olizování), motorické (házení a vrhání, neobvyklá lokomoce - lezení na stromy, na žebříky, chození pozpátku, po špičkách, přemetování, manipulace předměty, hry atletické, hry rytmicko-taneční), sluchové (bubnování, troubení, zvonění, povykování, výskání, pokřikování, řev, pískání, hry hudebně-rytmické), zrakové (děláni ohniček, zrcadlení a hra s paprskem, hra s krasohledem, prohlížení obrázků a hra s barevnými předměty).</p> <p>3. Hry intelektuální - funkční (houpání na dřevěném koni, přelévání vody, brouzdání, přihrávání nádoby pokličkou a odkrývání, přesypávání písku, hrabání tunelů, děláni rybníčků); námětové (na listonoše, na lékaře, na konduktéra; na psa, na koně); napodobivé (mytí nádobí, utírání prachu, kouření, holení, nasazování brýlí); fantastické (ošetřování loutky, užití prutu jako ručnice, hovor s vymyšlenou osobou); konstruktivní (stavění, vystřihování, řezání, zatloukání hřebíků, děláni mýdlových bublin); hlavolamné a skládací (otvírání kouzelných skřínek, skládání obrázků z rozhozených kostek); kombinační (šachy, dáma, řešení kryptogramů, rébusů, šarád, křížovek).</p> <p>4. Hry kolektivní - soutěživé (míčové, akrobatické, lehkootletické, střílení do terče); pospolitě (turnaje a manévry, hry na spolek nebo klub, hry na školu, reje a taneční kola, táboření, hry dramatické); rodinné (hra na tatínka a maminku, hra na domov, mateřské hry s panenkou); stolní (loto, domino a jiné zábavy, karetní a hazardní hry - rulety, vrhcáby, ping-pong) /Příhoda, 1977/.</p>

Zdroj: Disertační práce Eduarda Hejduka Psychologická péče jako nedílná součást komplexní prenatální a postnatální péče, FF UK, 2001.

DIEH

DIEH, s. 57 od začátku odd. 2.1.2	RPV, s. 15, 3. odst
<p>Vývoj centrálního nervového systému začíná již v prvních týdnech po početí. Dochází k prostorové orientaci míst pozdějších funkcí - na tato místa pak putují tvořící se nervové buňky s oporou gliových buněk, které upravují chemoelektrickou komunikaci mezi nervovými buňkami. Zatímco gliové buňky jsou po celou dobu života regenerovatelné, vlastní nervové buňky se už od určitého okamžiku nerozmnožují (Trevvarthen, 1980). Tento okamžik je ale rozdílný pro různé funkce. Jako první je tímto způsobem ustanoveno zrakové centrum a umístění očí (ještě v embryonální fázi), nejspozději (až 6 měsíců po porodu) se rozmnožují nervové buňky v mozečku, což má význam zejména pro koordinaci pohybu.</p>	<p>Vývoj centrálního nervového systému začíná v prvních týdnech po početí. Dochází k prostorové orientaci a k lokalizaci pozdějších funkcí. Nervové buňky s oporou gliových buněk, které upravují chemoelektrickou komunikaci mezi nimi, putují na místa příštích funkcí. Gliové buňky se regenerují v průběhu celého života, zatímco nervové buňky se od určitého okamžiku nerozmnožují. Okamžik ukončení jejich rozmnožování je rozdílný pro různé funkce. Jako první je ustaveno zrakové centrum a umístění očí (embryonální fáze), až v 6. měsíci postnatálním je ukončeno rozmnožování nervových buněk mozečku, jež má význam zejména pro koordinaci pohybu /Trevvarthen, 1980/.</p>
DIEH, s. 59, 1. část 3. odstavce (odkaz na práci Halla, Oppenheim, 1987, je na konci odstavce)	RPV, s. 15, 2. odst.
<p>Význam tak záhy nastupující motorické aktivity a náhle nastupujících komplexních pohybových vzorců plodu je ještě nevyřešeným problémem. Mohou být jednoduše pouhým výrazem (epifenomémem) přibývání aktivity dotyčného - právě se rozvíjejícího neuronálního systému, jako záhy pozorované pohyby. Jiné plní přizpůsobovací funkci v momentálním vývojovém stadiu embrya nebo plodu. Mohou sloužit intrauterinnímu jemnému vyladění mozkových struktur a synapsí stejně jako odstranění nadbytečných neuronů a spojení, např. paralelní pohyby očí k neuronálnímu „předstrukturování“ binokulárního vidění. V tomto při-</p>	<p>W. G. Hall a R. W. Oppenheim uvažují o významu tak náhle nastupující a komplexní motorické aktivity. Může být pouze výrazem přibývání aktivity obecně nebo může plnit přizpůsobovací funkci v momentálním vývojovém stadiu či může sloužit k intrauterinnímu jemnému vyladění mozkových struktur a synapsí, stejně jako k odstranění nadbytečných neuronů a spojení (příkladně paralelní pohyby očí k neuronálnímu "předstrukturování" binokulárního vidění) /Hall, Oppenheim, 1987/.</p>

První systém, který prokazuje již v prvních dnech života značný stupeň strukturovanosti, je autonomní systém nebo systém fyziologických funkcí (dýchání, krevní oběh, tělesná teplota, trávicí funkce). Ve srovnání s nedonošencem je zde donošený novorozenec již velmi stabilní.

Druhý systém je motorický (držení těla, rovnováha tonu, jemnost pohybů, motorická koordinace) - za optimálních podmínek je už poměrně funkční i u novorozence, ale už při lehké zátěži rychle ztrácí rovnováhu.

Třetí systém zahrnuje úroveň vědomí a jeho regulaci. Tím je míněno úplné disponování všemi úrovněmi spánku a bdění, jejich snadné odlišení a diferencovaný přechod z jedné úrovně na druhou.

Čtvrtý systém je vlastně vyjmut jako podsystém ze třetího systému, totiž stabilizace úrovně bdělé pozornosti, která zajišťuje aktivní postoj dítěte ke vnímání podnětů a k sociální interakci.

Ve třetím a čtvrtém systému vykazují novorozenci první počátky diferenciací, která je však ještě snadno narušitelná, při citlivé interakci s dospělým a s jeho podporou („facilitation“) mohou už ale vykázat obdivuhodné výkony (jako v napodobovacích experimentech), stabilizace těchto systémů ale vykazuje velmi výrazné a rychlé vývojové pokroky.

Tyto čtyři subsystémy se sice rozvíjejí v různém čase (Als, 1989), ale v úzké interakci. **Měkká regulace** - **negativní vlivy** - ale také v zátěži přenášet negativní vlivy na sebe bude spíše plakat nebo bude apatické (třetí systém bude ztrácet rovnováhu) a při opravdu extrémní zátěži bude reagovat i se svým autonomním systémem. Stoupáme-li modelem (Als, 1989), máme před sebou **vývojový model**, pokud v modelu klesáme, máme před sebou **stresový model**.

Podstatné vývojové principy tohoto modelu jsou :

1.

Princip etologické přizpůsobenosti : Chování je v evoluci realizováno takovým způsobem, že každý vývojový pokrok je přizpůsoben současné životní situaci, u novorozence je chování provázáno zpětnou vazbou s dospělou osobou o něj pečující.

2.

Princip kontinuální interakce mezi individuem / organismem a prostředím :

Tim jsou zpětné vazby chování aktualizovány a prostřednictvím zkušenosti upřesňovány a stabilizovány.

3.

Princip orthogeneze a synkreze : Tento všeobecný vývojový princip vychází z Wernera (1948) a říká, že vývojem je míněna změna od globálního k diferencovanému, rozčleněnému a hierarchicky organizovanému. Vzaženo na subsystémy to znamená, že tyto jsou zpočátku - intrauterinně a u nedonošenců - ještě zcela globální a málo od sebe odlišné, posléze se od sebe vzdalují, diferencují, samy v sobě se stabilizují a synchronizují se s dalšími vyvíjejícími se systémy (což znamená časové vyladění, ale ne současnost).

4.

Princip duálního antagonismu : Chování se nechá zhruba rozčlenit do dvou funkčních směrů : na přiblížení a zkoumání na jedné straně a na straně druhé na vyhnutí se - na ústup a obranu. Optimální chování znamená vyváženou rovnováhu mezi oběma tendencemi.

5.

Princip synaxe : Vývoj probíhá kontinuálně a spirálovitě k vyšší úrovni integrace subsystémů a k interakční rovnováze s prostředím.

Subjektu, dítěti je v tomto modelu přiřknuta aktivní (i když ne vědomá) role. Vykazuje ve svém chování aktivní tendenci k **seberegulaci**, k rovnováze svých subsystémů a k jejich co možná nejhladšímu (bez napětí) spolupůsobení. Když jsou však jeho seberegulační síly

přetiženy, ztrácí rovnováhu. Kontakt ruka-ústa, popř. „užití“ dudlíku pláčícím dítětem, jsou příkladem seberegulace, popř. schopnosti a připravenosti získat pomoc a podporu zvenčí.

První systém je již v prvních dnech života autonomní a značně strukturovaný. Je to systém fyziologických funkcí, jako je dýchání, krevní oběh, trávicí funkce, termoregulace.

Druhý systém je motorický - držení těla, jemnost pohybů, koordinace, rovnováha tonu. Je u novorozence již poměrně funkční, ale značně křehký při zátěži.

Třetí systém zahrnuje úroveň vědomí a jeho regulaci, disponování novorozeneckými stavy a přechod z jedné úrovně na druhou a jejich odlišitelnost.

Čtvrtý systém je jakýmsi subsystémem třetí úrovně. Jedná se o stabilizaci bdělého stavu, stabilizaci bdělé pozornosti, která tvoří základ pro vnímání podnětů a rozvoj interakce předmětné i personální.

Tyto čtyři systémy se rozvíjejí v různém čase, ale v úzké interakci, mohou se vzájemně podporovat, ale také se vzájemně destabilizovat. (Při nepohodlné pozici těla je například těžké udržet aktivní pozornost dítěte.) V tomto modelu jsou uplatněny některé podstatné vývojové principy.

Princip etologické přizpůsobenosti - chování je v evoluci realizováno takovým způsobem, že každý pokrok je přizpůsoben aktuální životní situaci.

Princip kontinuální interakce mezi individuem (organismem) a prostředím. U novorozence je akceptována zpětná vazba pečující osoby, provádějící jeho chování. Zpětné vazby chování jsou stále aktualizovány a zkušeností upřesňovány a stabilizovány.

Princip ortogeneze a synkreze - vývojem je míněna změna od globálního k diferencovanému, rozčleněnému a hierarchicky organizovanému. Subsystémy u plodů či nedonošenců jsou ještě zcela globální a málo odlišné, posléze diferencovanější, stabilnější a synchronizovanější s ostatními systémy. Vytvářejí komplexní propojenost.

Princip duálního antagonismu - v chování se projevují dva funkční směry - zkoumání, přibližování a ústup, obrana. Optimální chování zahrnuje vyváženou rovnováhu mezi oběma tendencemi.

Princip synaxe - vývoj probíhá kontinuálně spirálovitě k vyšší úrovni integrace subsystémů a integrační rovnováze s prostředím /Als, Lester, Tronick, Brazelton, 1982, Hejduk, 2001/.

Dítěti je v tomto modelu přisouzena aktivní, ne však vědomá role. Ve svém chování projevuje aktivní tendenci k seberegulaci. Příkladem seberegulace je kontakt ruka-ústa nebo podání si dudlíku. Jiný model vývojových zákonitostí bude zmíněn v souvislosti s kojeneckým obdobím).

Další shody:

DIEH, s. 58, odd 2.1.3 od začátku až ke 3. řádku odzdola použit v RPV na s. 14, odst. 4, 5, 6 (část)

DIEH, s. 58 (2. řádek zdola) – 59 použit v RPV na s. 14, předposlední odstavec („Celková aktivita...“)

DIEH, s. 59, odstavec zmiňující Halla a Oppenheima použit v RPV, s. 15, druhý odstavec (první celý)

DIEH, pasáž od s. 57, polovina 2. odstavce, až na s 58, předposlední věta 2. odstavce, použita na s. 15 – 16 RPV

DIEH, pasáž na s. 56 od začátku 2. odst. po 5. řádek odspodu použita v RPV, s. 17, odst. 7 – 10 (od „Gabriela Glogger-Tippelt...“)

DIEH, s. 71 až 72, přelom stran, pasáž použita jako odstavec na s. 37 RPV, druhý zdola

DIEH, s. 73 a 74, několik vět použito v posledním odstavci na s. 37 RPV

Zdroj: Diplomová práce Jeny Chamasové Morální vývoj dítěte 3-10 let, FF UK, 1999

DPJC

<p>DPJC, s. 18</p> <p>Neoanalytikové nacházejí pro vývoj altruismu jiný výklad. Například Erikson a Fromm (Balcar, 1983) formulovali socioemocionální stadia vývoje osobnosti a obhajovali názor, že nutným předpokladem pro altruistické chování je schopnost empatie, vcítění se do pocitů druhého. Sociálně pozitivní chování má svůj základ v raném vztahu matky a dítěte. Vnímá-li matka citlivě potřeby svého dítěte a adekvátně na ně reaguje, vytváří tím silné pouto důvěry, bezpečí a zázemí, bez něhož je další vývoj altruismu u dítěte nemyslitelný. Dle</p>	<p>RPV, s. 99, 8. odst.</p> <p>Neopsychoanalytikové E. Erikson, E. Fromm zastávali názor, že pro vznik altruistického chování je třeba empatie, vcítění se, intuice, která má svůj základ v raném vztahu matka-dítě (Balcar, 1983; Kotásková, 1987). Matka, která je schopna citlivě reagovat na potřeby svého dítěte a reaguje na ně adekvátně, vytváří pouto důvěry, bezpečí, zázemí, čímž tvoří předpoklad vývoje altruismu u dítěte.</p>
<p>DPJC, s. 34</p> <p>3.2.1. Pro první, prekonvenční rovinu</p> <p>morálního usuzování je charakteristické, že dítě rozlišuje dobré a zlé, správné a nesprávné podle tělesných nebo hedonistických důsledků činů. To znamená, že hnací silou je snaha vyhnout se trestu, případně získat odměnu - pochvalu, a cílem je přizpůsobit se autoritám s převahou moci. Na tomto stupni se setkáváme s takzvanou objektivní odpovědností, která je v podstatě totožná s Piagetovým označením heteronomní morálky. Znamená, že rozhodujícím kritériem pro posouzení dobrého nebo špatného konání není úmysl, s jakým byl čin konán, ale skutečné důsledky činu.</p> <p>Každou ze tří rovin dělí Kohlberg podrobněji na dvě stadia. Nižší stadium první roviny odpovídá situačně vázané morálce. Podle chování autority dítě usuzuje na polaritu činu. Může se tedy stát, že zůstává-li nějaké jednání opakovaně nepotrestáno (např. přílišná sebeprosadivost na úkor druhých dětí) nebo je dokonce schváleno či odměněno, děti je hodnotí jako správné a žádoucí. Po úvaze se zde nabízí zdánlivě jednoduchá prevence nežádoucího jednání. Pokud rodiče dítěti nějakou činnost zakáží a patřičně mu vylíčí případný trest za neuposlechnutí, dosáhnou svého - dítě se konání zdrží. To je pravda pouze částečně. Anticipace trestu sice může u dítěte činnost potlačit, ale brzda působí jen krátkodobě. Trvale dítěti v konání nezabrání, navíc je z hlediska perspektivy škodlivá. Znemožňuje totiž učení alternativním způsobům</p>	<p>RPV, s. 102, od 4. odst</p> <p>V prekonvenčním stadiu dítě rozlišuje dobré a zlé z hlediska tělesných nebo hedonistických důsledků svých činů. Hnací silou je snaha vyhnout se trestu, případně získat odměnu či pochvalu a přizpůsobit se autoritám s převahou moci. Kritériem pro posouzení dobrého nebo špatného konání není úmysl, ale důsledky činu. Potud L. Kohlberg pouze přejímá Piagetovy postřehy. Prekonvenční úroveň však člení na dvě etapy.</p> <p>První je vždy situačně vázaná morálka, která z chování autority usuzuje na polaritu činu. Proto může snadno nastat, že je-li nějaké chování dlouhodobě nekorigováno (např. přílišná asertivita dítěte na úkor dětí či dospělých v okolí), dítě toto chování začne hodnotit jako správné a žádoucí. Pokud tedy rodiče určité činnosti pravidelně, systematicky a pro dítě čitelně korigují, případně doplňují vysvětlením příčinných souvislostí a důvody pro svoje požadavky, dítě se takového konání ve většině případů (nebo po čase) zdrží. To platí pouze částečně a pro určitou etapu kognitivního vývoje, neboť anticipace trestu může určitou činnost dítěte potlačit, ale často jen krátkodobě.</p>

DPJS, s. 38	RPV, s. 103, ve 3. odst.
<p>a) Úroveň nula je charakterizována <i>egocentrickým zaujímáním role</i> a je typická pro děti ve věku 4 - 6 let. Dítě není schopno rozeznat svoji vlastní perspektivu od perspektivy druhých osob. Nechápe, že druhý interpretuje podobné sociální zkušenosti a jednání jinak. Na nulté úrovni je hranice mezi záměrným a nezáměrným jednáním, mezi vlastními pocity a reálným činem velmi neostrá (viz kritika Piagetova vymezení počátku heteronomní morálky, kap. 3.1.3.)</p>	<p>...za "úroveň nula". Tato úroveň je charakterizována egocentrickým zaujímáním role, neschopností rozeznat vlastní perspektivu od druhých. Hranice mezi záměrným a nezáměrným jednáním, mezi vlastními pocity a reálným činem je velmi neostrá (Selman, 1976; Heidbring, 1997).</p>

Další shody:

DPJC, s. 8, začátek strany, věta zač. „Slovo morálka ...“ použita v RPV, s. 98, odst. 6 (konec)

Zdroj: Diplomová práce Štefana Bartanusze Problematika dětského bilingvismu, FF UK, 1999

Zkracováno DPŠB

<p>DPŠB, s. 36 od začátku</p>	<p>RPV, s. 141-142, od posledního odstavce na s. 141</p>
<p>Většina badatelů se shoduje v tom, že se rodiče neliší, co se týče celkového množství vyprodukované řeči. (Masur a Gleason, 1980; Bellinger a Gleason, 1982). Hummel (1982) navíc zjistil, že jejich průměrný počet výroku na konverzační obrat je také podobný.</p> <p>Na druhé straně existují studie, které přece jenom našly nějaké rozdíly mezi mluvou otce a matky; matky, když jsou pozorovány s dětmi odděleně, používají více výroků, slov, morfémů v rozhovoru se svými malými dětmi než otcové (Hladík a Edwards; 1984) či oba rodiče (Golinkoff a Ames, 1979) Hladík a Edwards (1984) také zjistili, že matky dávají větší počet odpovědí svým dětem než otcové.</p> <p>Dalším prostředkem na odhadnutí jak hodně mluví rodiče s dětmi je měření konverzačních obrátek. Tak například Tomasello, Comti-Ramsden a Ewert (1989), a McLaughlin a kol. (1984) soudí, že počet obrátů rodičů je podobný. Stein (1976) naopak tvrdí, že matky tvoří více konverzačních obrátů, než otcové.</p> <p>Podle Chánu a Marcos (1994) necelá polovina výzkumů zjistila, že matky mluví více se svými malými dětmi a žádný výzkum nepřinesl opačný výsledek, tedy že otcové hovoří více. To by mohlo znamenat, že otec je náročnějším konverzačním partnerem pro malé dítě, aspoň co se týká udržení rozhovoru; protože hovoří méně, nebere na sebe takovou zodpovědnost při udržení rozhovoru se svým dítětem.</p>	<p>Sledujeme-li hledisko celkového množství vyprodukované řeči, shoduje se většina výzkumů v tom, že se rodiče neliší (Masur, Gleason, 1980; Bellinger, Gleason, 1982).</p> <p>Podobný je též průměrný počet výroků na konverzační obrat (Hummel, 1982).</p> <p>Některé studie však objevují určité rozdíly mezi mluvou otce a matky. Matka užívá v rozhovoru s dítětem více výroků, slov a morfémů než otec, je-li s dítětem sama (Hladík, Edwards, 1984). Jsou-li rodiče s dítětem oba, matky poskytují dítěti více odpovědí než otcové (Golinkoff, Ames, 1979; Hladík, Edwards, 1984). Jiným prostředkem pro sledování toho, jak hodně rodiče s dítětem mluví, jsou tzv. konverzační obraty. Někteří autoři zjišťují, že v počtu konverzačních obrátů jsou si rodiče podobní (Tomasello, Comti-Ramsden, Ewert, 1989; McLaughlin a kol., 1984). Jiní soudí, že matky tvoří více hovorových obrátů (Stein, 1976). M. Chanu a H. Marcos došli k závěru, že téměř polovina výzkumů potvrzuje, že matky hovoří se svými dětmi víc než otec, a nikdo neshledal opak, že otcové hovoří s dětmi víc než matky (Chanu, Marcos, 1994). Můžeme se tedy domnívat, že otec je pro dítě náročnějším konverzačním partnerem, alespoň pokud hovoříme o udržení rozhovoru. Hovoří méně a nepřijímá takovou zodpovědnost za udržení rozhovoru s dítětem.</p>
<p>DPŠB, s. 37-38, začátek ve 2 odstavci od konce</p>	<p>RPV, s. 143 od začátku (mezi tímto a předchozím úryvkem se nachází v RPV část textu, která je rovněž v různých částech převzatá z DPŠP, i když ne jako kontinuální celek)</p>
<p>Dále se také zkoumá typ otázek, které dávají rodiče svým dětem. Rozlišuje se tzv. „yes/no“ otázka, na kterou se odpovídá „ano či ne“, a dále tzv. „wh“ otázka, která vyžaduje vypracovanější odpovědi, a považuje se také za komunikačně náročnější otázku. Valná většina studií ukázala, že se rodiče v tomto ohledu také neliší.</p> <p>Zřetel se bere také na tzv. „jazykově naučnou“ („language teaching“) stránku rodičovské mluvy, která je založena na výchovném momentu, jako jsou např. opravy, expanze, a sebeopakování. <i>Toto specifické chování dokazuje úmyslnou snahu naučit dítě jazyk.</i> Rondal (1983) našla rozdíl v množství oprav, a to ve prospěch matky. Avšak znovu se většina studií shoduje, že se rodiče navzájem neliší v počtu oprav a expanzí (Stein 1976, Golinkoff a Ames 1979; Rondal 1983; McLaughlin 1983). Také počet sebeopakování je stejný (Golinkoff a Ames,</p>	<p>Bývá také zkoumán typ otázek, které dávají rodiče svým dětem. Rozlišuje se "yes/no" otázka, vyžadující jednoduchou odpověď ano, ne, a tzv. "who" otázka, která vyžaduje vypracovanější odpovědi. Většina studií prokázala, že se rodiče v tomto ohledu neliší.</p> <p>Zkoumání je podrobena též „Jazykově naučná“ stránka rodičovské mluvy která spočívá v určitém edukativním chování, jako jsou opravy, expanze, sebeopakování. Toto chování je projevem úmyslné snahy naučit dítě mateřský jazyk.</p> <p>V počtu oprav byl nalezen rozdíl ve prospěch matky (Rondal, 1983).</p> <p>Studie se většinou shodují, že se rodiče neliší ani v opravách, ani v expanzích (Stein, 1976; Golinkoff, Ames, 1979; McLaughlin a kol., 1984).</p> <p>Také počet sebeopakování je stejný (Golinkoff, Ames,</p>

<p>1979; Rondal, 1980; Papoušek a Papoušková 1987). Avšak McLaughlin et al (1983) zjistili větší počet sebeopakovacích výroků u otců. Co se tedy týká strukturální stránky řeči, dalo by se shrnout, že se nenašly významné rozdíly mezi rodiči, i když se slovník užívaný matkou či otcem ukázal být poněkud odlišný; otcův slovník obsahuje více vzácnějších slov a jeho řeč je tedy náročnější na porozumění pro dítě než řeč matčina.</p>	<p>1979; Rondal, 1983, Papoušek, Papoušek, 1987); pouze B. Mc Laughlin zjistil větší počet sebeopakovacích výroků u otců. Lze tedy shrnout, že ve strukturální stránce řeči nebyly nalezeny významné rozdíly mezi matkou a otcem, i když se jejich slovník ukázal jako poněkud odlišný. Otcův slovník obsahuje více vzácnějších slov, a jeho řeč je tedy pro dítě náročnější na porozumění.</p>
--	---

Další shody:

DPŠB, s. 43-45, od začátku odd. 1.3, celá charakteristika mluvy zaměřené na dítě použita v RPV, s. 107-108.

DPŠB, s. 39, odst. 4, věta 3, použita v RPV na s. 143, odst. 8 („Otcové nepotvrzují ...“)

DPŠB, s. 39, začátek strany, několik vět z 1. a 2. odst použito v RPV na s. 143, odst. 10, od „... počet žádostí o vyjasnění“ po „...lépe než otcové“.

DPŠB, s. 39, odst. 3, následující výčet a první věta následujícího odstavce (od „V rámci...“ po „...nepřímé formě rozkazu“ použity v RPV na s. 143, odst. 12

DPŠB, s. 39, 1. věta posledního odstavce použita na začátku posledního odstavce s. 143 v RPV (v témže odstavci na další straně pak další fragment ze stejného místa DPŠB)

DPŠB, s. 42, odst. 2 až začátek str. 43, použito (s mírnými obměnami) v RPV na s. 148, zač. na řádku 5 („V oblasti...“)

DPŠB, s. 61-62, sekce „Strategie dichotomie“ a „Strategie střídání“ použity v RPV na s. 151-152

DPŠB, s. 55 (od „Jak pravil Bruner...“) až 58 (po „... emočním tak rozumovém.“) použito v RPV na s. 152-154

Další části práce Š. Bartanusze nebyly podrobně srovnávány s RPV, nelze vyloučit další shody.

Zdroj: Diplomová práce Michaely Radimské Primární vazba a problematika jejího výzkumu, FF UK, 2002

Zkracováno DPMR

DPMR, s. 21, odst. 4 a 5	RPV, s. 194-195, přelom stran
<p>Pokud primárně vazebná osoba dokáže respektovat dětskou potřebu pohodlí a bezpečí a zároveň potřebu autonomního prozkoumávání prostředí, dítě si velmi pravděpodobně vybuduje vnitřní pracovní model sebe sama jako hodnotného a sebejistého, samostatného jedince.</p> <p>Pokud primárně vazebná osoba naopak často nepřijímá či odsuzuje snahu dítěte o pohodlí a exploraci, dítě si spíše vytvoří vnitřní pracovní model sebe sama jako jedince bezcenného a neschopného.</p>	<p>Pokud primárně vazebná osoba (matka) dokáže respektovat potřebu pohodlí a bezpečí dítěte a zároveň touhu explarovat a autonomně zkoumat, dítě si velmi pravděpodobně vytvoří mentální reprezentaci sebe samajako hodnotného, sebejistého a samostatného jedince.</p> <p>Pokud matka tuto jeho snahu nepřijímá a odsuzuje jeho snahu o pohodlí a exploraci, dítě si vytvoří model sebe sama jako jedince bezcenného a neschopného /Le Camus, 1994, Hopkins, 1996/.</p>

DPMR, s. 25-26, od začátku s. 25	RPV, s. 196-197,
<p>Roku 1950 se Mary D. Salterová provdala za psychologa Leonarda Ainswortha a následovala ho do Londýna, kde dokončoval postgraduální studium. V Londýně odpověděla Mary D. Salter Ainsworthová na inzerát nabízející místo na Tavistocké klinice, ve výzkumu vlivu separace od matky v raném dětství na osobnostní vývoj člověka, který řídil Dr. John Bowlby. Tak se připojila k Bowlbyho výzkumnému týmu, v němž setrvala do konce roku 1953. Tato zkušenost znamenala její kariéře obrát a nový začátek. (Ainsworth, 1983b; Bretherton, 1992).</p> <p>Na podzim roku 1953 dokončil Leonard Ainsworth své doktorské studium a rozhodl se odjet do Afriky. Získal místo v East African Institute of Social Research v Kampale (Uganda, oblast Ganda). Díky tomuto institutu se Ainsworthové podařilo nashromáždit prostředky potřebné k uskutečnění studie, která ji později proslavila. (Bretherton, 1992).</p> <p>Po ukončení dvouletého pobytu v Ugandě nebylo lehké získat v Kanadě nebo ve Spojených státech amerických zaměstnání, zvláště pro Leonarda. Když se mu podařilo sehnat post forenzního psychologa v Baltimore, roku 1955 se tam oba manželé přestěhovali. Mary Ainsworthová začala v Baltimore pracovat jako diagnostická a klinická psycholožka v Sheppard and Enoch Pratt Hospital a zároveň učit ve večerních kursech vývojové a klinické psychologie na Univerzitě Johna Hopkinse. Vzhledem k velké zaneprázdňenosti spojené s dvojím zaměstnáním zůstala data nasbíraná v Ugandě po několik let nezpracována. (Ainsworth, 1983b; Bretherton, 1992).</p> <p>Roku 1960 se manželství Leonarda a Mary Ainsworthových rozpadlo. Ainsworthová vyhledala kvůli depresivní reakci odbornou pomoc, která vyústila v osmiletou psychoanalýzu, již Ainsworthová sama hodnotí jako jeden z nejvýznamnějších pozitivních vlivů na její kariéru. (Ainsworth, 1983b).</p> <p>Zhruba v téže době poslal John Bowlby Mary Ainsworthové předběžný výtisk svého článku <i>The Nature</i></p>	<p>V roce 1950 se provdala za psychologa Leonarda Ainswortha, za kterým se přestěhovala do Londýna, kde dokončoval postgraduální studium. V Londýně reagovala na inzerát a nastoupila na Tavistocké klinice do týmu J. Bowlbyho. Tam se zapojila do výzkumu vlivu separace od matky v raném dětství a zůstala až do roku 1953 (Ainsworth, 1983).</p> <p>Leonard Ainsworth ukončil své doktorandské studium a rozhodl se odjet do Afriky. Získal místo v East African Institute of Social Research v Kampale (Uganda, oblast Ganda) (Bretherton, 1992)</p> <p>Díky tomuto institutu nashromáždila data, která ji v pozdějších letech, kdy se dostala k jejich zpracování, proslavila.</p> <p>Po ukončení afrického pobytu začala s manželem pracovat v Baltimore. On jako forenzní psycholog, ona jako diagnostička, klinická psycholožka a zároveň profesorka klinické a vývojové psychologie na Univerzitě J. Hopkinse.</p> <p>V roce 1960 se její manželství rozpadlo a ona v porozvodové depresi vyhledala odbornou pomoc, která vyústila v osmiletou psychoanalýzu, již sama později hodnotí jako jeden z nejvýznamnějších pozitivních vlivů na její kariéru (Ainsworth, 1983).</p> <p>Přibližně v téže době dostala od J. Bowlbyho článek <i>The Nature of Child's Tie to His Mother</i>, který nejen obnovil</p>

<p>of <i>Child's Tie to His Mother</i> (1958) a obnovil tak jejich úzkou vědeckou spolupráci. Když se Ainsworthová pustila do analýzy dat nasbíraných v Ugandě (1963, 1967, <i>cit. in</i> Bretherton, 1992), byla její práce významně ovlivněna vyvíjející se Bowlbyho teorií a sama na ni také zpětně působila. (Bretherton, 1992). Roku 1963, kdy ještě zpracovávala data z Gandského projektu (<i>The Ganda Project</i>), zahájila Ainsworthová další výzkumný projekt založený na pozorování (<i>The Baltimore Project</i>). Na základě zkušeností z obou projektů pak postupně vytvořila novou výzkumnou techniku, laboratorní experiment známý pod názvem Neobvyklá situace (<i>Strange situation</i>) (Ainsworth, Wittig, <i>cit. in</i> Bretherton, 1992)</p>	<p>jejich vědeckou spolupráci, ale stimuloval M. Ainsworthovou k analýze dat nasbíraných v Ugandě. Ještě v době, kdy dokončovala zpracování dat z Afriky, zahájila projekt baltimorský, ve kterém vytvořila novou výzkumnou techniku – laboratorní experiment známý pod pojmem "Strange situation" /Bretherton, 1992)</p>
--	---

Další shody:

DPMR, s. 18-19, fáze utváření primární vazby, názvy fází jsou doslova převzaty v RPV, s. 85-86, v popisu fází se objevují identické fragmenty.

DPMR s. 10, části životopisu J. Bowlbyho jsou volněji převzaty v RPV, s. 192, předposlední a část posledního odstavce.

DPMR, s. 14, číslovaný seznam fází reakce na separaci (protest, zoufalství a smutek, odpoutání či popření) je použit v RPV, s. 195, 5.-3. odst. od konce

DPMR, s. 27, seznam 3. modelů primární vazby, použit v RPV s. 197, odst. 3-6, v odst. 2 jsou fragmenty vět z DPMR, s. 27

DPMR, s. 28-30, jednotlivé odstavce a jejich části jsou použity v RPV, na druhé polovině str. 197

DPMR, s. 50, popis metody Strange situation je, volněji ale stále rozeznatelně, převzat v RPV, s. 241-242 (je zde odkazováno na DP M. Radimské, ale není zřejmé, že se jedná o přejímku)

Zdroj: Diplomová práce Veroniky Tesařové Interpersonální komunikace dítěte ve věku 3-4 roky, FF UK, 2003

DPVT

DPVT, s. 30, 9. řádek odspodu	RPV, s. 54, odst. 6
Například při hře na schovávání předmětu v Brunerových studiích (jednalo se o děti ve věku mezi třemi měsíci a dvěma lety) dítě nejprve pozorovalo matku, jak schovává předmět, hledá jej a pak jej znovuobjeví, přičemž každý krok komentuje doprovodnými slovními spojeními jako "Kde je?", "Bu-bu" apod., které mají funkci konvenčních znaků. Později dítě již anticipuje další matčin krok, ví, co bude následovat, směje se již dopředu, matčiny komentáře doprovází alespoň neurčitou vokalizací - zvuky, které mají funkci nekonvenčních znaků. Postupně se snaží samo schovat předmět, později samo již téměř řídí celý průběh schování a znovunalezení, přičemž některé jeho výrazy mají již platnost konvenčních symbolů.	J. S. Bruner popisuje vývoj sociálních her v období 2.-24. měsíce jako určité kontinuum, kde dítě matku nejprve sleduje, jak předmět schovává, hledá jej a objevuje za doprovodu slovních spojení "Kde je?", "Bu-bu"..., které mají funkci konvenčních znaků. Později dítě již tyto kroky očekává a směje se předem, případně doprovází matčiny komentáře určitou vokalizací - zvuky, které mají funkci nekonvenčních znaků. Později samo přebírá aktivitu, začíná celou akci řídit a jeho "výrazy" mají již platnost konvenčních symbolů.

DPVT, s. 28, začátek na 1. řádku	RPV, s. 54, odst. 6
Dítě, předtím než začne mluvit, získalo již určitou znalost okolního světa, určité „scénáře“ (scripts) událostí. [...] Dítě si již v předřečovém období strukturuje vlastní zkušenost se světem. [...] A právě tuto zkušenost, jež je zdrojem hypotéz o fungování světa i zdrojem, „jazykových hypotéz“, zprostředkovává dítěti především jeho bezprostřední sociální okolí. Proto je jeho působení podle J. S. Brunera pro řečový rozvoj tak důležité.	J. S. Bruner zdůrazňuje, že dítě předtím, než začne mluvit, získalo už určitou znalost okolního světa, určité "scénáře" událostí. Už v předřečovém období si strukturuje vlastní zkušenost se světem. Právě tato zkušenost, jež je zdrojem hypotéz o fungování světa i zdrojem „jazykových hypotéz“, je dítěti zprostředkovávána jeho sociálním okolím. V tom spočívá podle J. S. Brunera jeho důležitost.

DPVT, s. 32, odst. 3	RPV, s. 54, odst. 3-5
Baby-talk je specifický jak po stránce gramatické, lexikální, tak po stránce zvukové: z hlediska syntaxe jde o jazyk velmi zjednodušený, věty jsou krátké, je přítomno málo sloves, příslovečných určení a přívlastků; pokud jde o lexikální stránku – slovník je též omezen, je konkrétní a navazuje na každodenní zkušenost dítěte, zejména 1. a 2. osoby bývají nahrazena jmény a je používáno mnoho zdrobnělin; a za třetí, z hlediska zvukové stránky řeči je pro baby-talk charakteristická větší tónová výška hlasu, sloužící k upoutání pozornosti dítěte, a výrazná intonace, sloužící ke zdůraznění slov, která jsou z hlediska informačního aktuálně důležitá, dále celkově pomalejší tempo a delší pauzy mezi větami. Dalším charakteristickým rysem baby-talk jsou častá opakování (celých vět nebo jejich částí) a parafráze, jejichž funkcí je poskytnout dítěti co „nejhutnější“ informaci o jazyce.	Specifičnost „baby-talk“ spočívá v rovině gramatické, lexikální i zvukové (viz kap. III.4). Z hlediska syntaxe jde o jazyk syntakticky velmi zjednodušený, věty jsou krátké, je přítomno málo sloves, příslovečných určení, přívlastků. Co se týče lexikální stránky, je slovník též omezen, je konkrétní a vázaný na každodenní zkušenosti dítěte. Zvuková stránka řeči je specifická vyšší tónovou výškou hlasu obou rodičů, především matky, výraznější intonací, zdůrazňováním důležitých slov (Papoušek, Jiirgens, Papoušek, 1992). Další charakteristikou je opakování a parafrázování, jež dává dítěti lepší možnost porozumět a zároveň mu poskytuje co nejkonzentrovější informace.

Další shody:

DPVT, s. 49, dolní polovina strany, od „Jaká je příčina...“ a celý číslovaný seznam jsou použity v RPV na str. 146-147 v rozšířené podobě (doslovně převzaté pasáže jsou proloženy jinými)

2. Autoplagiátorské publikace, chybné vykazování publikací

Při nahlédnutí do publikací dr. Šulové vyšlých po r. 2004, kdy byla vydána práce *Raný psychický vývoj dítěte*, lze zjistit, že celá řada z nich se skládá převážně z fragmentů převzatých z knihy. Zároveň některé takové texty byly vydány i vícekrát pod různými názvy a jsou vykazovány v životopisech L. Šulové jako různé publikace.

2.1 Shodné nebo téměř shodné texty vykazované za různé publikace

Šulová, L.: Počátky řečového vývoje a specifický vliv mateřské a otcovské mluvy. In: *Pražské sociálně vědní studie, Psychologická řada PSY-004, FF UK, FSV UK, 2006, 3-23 str., ISSN 1801-5999.*

Šulová, L.: Specifický vliv otcovské a mateřské mluvy v počátcích řečového vývoje. *Československá psychologie, 50, 4, 2006, s. 327-341.*

Šulová, L.: Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody? *ČMPS e-časopis (časopis na webu), Praha, 2007, ISSN 1802-885*

Uvedené texty se významně překrývají, první dva jsou prakticky identické, a zároveň se jedná převážně o fragmenty převzaté z práce *Raný psychický vývoj dítěte*.

L. Šulová: 4.1 Prevence začíná v raném dětství. V: Preventivní medicína, eds: Fait, T., Vrablík, M., Češka, R. Maxdorf, 2008.

Text této kapitoly lze najít téměř kompletně práci L. Šulové *Raný psychický vývoj dítěte*, autorka pouze jinak řadila odstavce a některé části původního textu vypustila, výjimečně přidala větu či převzaté věty mírně upravila (změnila příslovce apod.).

Konkrétní ukázky:

Podkapitola 4.1.1 Prenatální období

První tři odstavce této podkapitoly jsou totožné s RPV (str. 13-14), dále jsou cca 2 stránky původního textu RPV vynechány a podkapitola 4.1.1 navazuje textem z RPV na str. 16, odkud jsou převzaty 3 odstavce. Text podkapitoly 4.1.1 dále pokračuje textem z RPV ze str. 14 (převzatý odstavec je mírně upraven), následně je vložena jedna nová věta a podkapitola 4.1.1 navazuje druhou částí odstavce z RPV na str. 13. Další odstavec podkapitoly 4.1.1 je zkopírován z RPV str. 16, jedna věta je z původního textu vynechána a kapitola 4.1.1 pokračuje dalším textem z RPV na str. 16, následuje další odstavec z RPV ze str. 17, na něj navazuje věta z RPV ze str. 16, kterou prof. Šulová předtím vynechala, a text podkapitoly 4.1.1 pokračuje textem z RPV str. 17, odkud jsou opsány dva odstavce, za ně je vložena jedna nová věta, další text je opět opsán z RPV str. 17. Jeden odstavec ze str. 17 RPV je vynechán a text podkapitoly 4.1.1 navazuje textem z RPV str. 18. Str. 18 je převzata celá, dále je převzata cca polovina str. 19 a následně text ze str. 20 RPV.

Podkapitola 4.1.2 Porodní alternativy

Text podkapitoly 4.1.2 začíná textem z RPV str. 21 (od třetího odstavce), pouze jsou z původního textu vynechány dva odstavce, dále text pokračuje identicky s RPV str. 22, tato stránka je zkopírována celá kromě jednoho odstavce, dále je text podkapitoly 4.1.2 identický s textem RPV str. 23 (zde je opět vynechán 1 odstavec a znění jednoho odstavce je mírně upraveno), str. 24 RPV je opět zkopírována celá, pouze s drobnými změnami formulace několika vět, následuje text prvních dvou odstavců ze str. 25 RPV, pouze jsou z původního textu vynechány dvě věty.

Podkapitola 4.1.3 Novorozenecké období a jeho možná rizika

Text této podkapitoly začíná textem z RPV na str. 29, pouze je v prvním odstavci vynechána jedna věta. Po převzatých dvou odstavcích ze str. 29 RPV je jeden odstavec vynechán a podkapitola 4.1.3 pokračuje dalším textem ze str. 29, navazuje částí odstavce ze str. 30, dále je opět vypuštěn jeden odstavec a text podkapitoly 4.1.3 pokračuje dalším textem z RPV a str. 30. Následuje skok na str. 32 RPV, odtud je zkopírován jeden odstavec, následují 4 odstavce ze str. 38. Další text lze najít a str. 33 RPV, následuje pasáž ze str. 34 (pouze jsou dva odstavce zkráceny do jednoho), další text je doslova převzatý ze str. 34, dále ze str. 35 (tato strana je zkopírována opět s vypuštěním několika odstavců), následují 3 odstavce ze str. 36 RPV, dále několik odstavců ze str. 37 a několik odstavců ze str. 38.

kniha Výchova k sexuálně reprodukčnímu zdraví. Eds.: Šulová, Fait, Weiss a kol. Maxdorf, 2011.

Kapitola L.Šulové

1.2 Prenatální vývoj

1.2.1 Psychické vyladění matky

Tyto kapitoly jsou téměř identické s textem publikovaným v monografii Preventivní medicína, a tedy i s habilitací Raný psychický vývoj.

Konkrétní ukázky:

1.2 Prenatální vývoj

Text této podkapitoly je téměř identický s textem podkapitoly 4.1.1 „Prenatální období“ v knize Preventivní medicína, pouze je zde vložen navíc jeden odstavec z RPV, který se v podkapitole 4.1.1 neobjevuje (na str. 32 kapitoly 1.2 je navíc vložen odstavec „Mezi 13. a 15. gestačním týdnem... (Davenport, 1986).“ Dále je v této podkapitole vypuštěna jedna věta, která je v textu publikovaném v Preventivní medicíně a str. 469. Jiné změny v této podkapitole oproti Preventivní medicíně nejsou.

1.2.1 Psychické vyladění matky

Tato podkapitola je opět totožná s podkapitolou prof. Šulové v knize Preventivní medicína, pouze je zde oproti Preventivní medicíně navíc zkopírován odstavec o rizikových faktorech z RPV (v Preventivní medicíně jsou uvedeny pouze sociální faktory, obojí je pak obsaženo v doslovném znění v habilitaci RPV).

Taktéž podkapitola **2.3 Porodní alternativy** vykazuje zásadní shodu jednak s habilitací RPV a jednak s podkapitolou 4.1.2 Porodní alternativy v knize Preventivní medicína.

Opakované vykazování publikací je v rozporu s obecnými principy akademické cti a zároveň může univerzitu vystavit problémům, jelikož na základě publikací jsou školám přiznávány prostředky na výzkum.

2.2 Nesprávné a zavádějící vykazování publikací

V životopisu L. Šulové na stránkách katedry psychologie je uveden seznam publikací, který obsahuje z větší části publikace, jež nemají charakter odborných textů. Jsou v něm uváděny práce popularizační a abstrakty z konferencí, přinejmenším v jednom případě je za publikaci vydáván katalogový záznam.

Ve stanovisku hodnotící komise ke jmenování profesorem je uváděno několik publikací L. Šulové, kde je uvedena jako první autor, i když ve skutečnosti je autorem druhým či posledním. Jde zejména o tyto práce:

Šulová, L., Bartanusz, Š., Functional analysis of the communication between the young child and his father or mother when reading an illustrated book. *The European Journal of Psychology of Education*, XVII,2, 2003, str. 112-134, ISSN 0256-2928

Článek prezentuje výzkumné výsledky studie zaměřené na specifické znaky mateřské a otcovské mluvy při společné četbě obrázkové knížky.

Šulová, L., Bartanusz, Š., Le Camus, J.: L'incidence de la culture sur le langage des meres et des peres : Comparaison entre parents tcheques et parents francais. *Pratiques Psychologiques*, 2003, str. 55 – 65, ISBN2-84 795-007-9

Článek prezentuje výzkumné výsledky získané při sledování specifických řečových projevů matek a otců se svými dětmi v ČR a ve Francii.

Stanovisko hodnotící komise je dílem komise, nikoli L. Šulové, ale zdá se, že tyto chyby vycházejí z materiálů jí dodaných, podobně chybně je autorství uváděno např. v životopise dostupném na webové stránce FF UK (http://www.ff.cuni.cz/FF-50-version1-Sulova_cv.pdf)

Celkově seznam publikací a rozsáhlé znovuvyužívání starých textů (nikoli v podobě souborné knižní publikace, ale naopak publikování částí knihy jako pozdějších časopiseckých a sborníkových článků) svědčí o systematické snaze uměle zvýšit vykazovaný počet publikací. Jelikož to mohlo ovlivnit průběh profesorského řízení, lze to považovat za závažný fakt.